

2.2 Bilingualer Unterricht

Bilinguale Fähigkeiten sind auf der Welt nichts Besonderes. „Über die Hälfte der Weltbevölkerung spricht mehr als eine Sprache.“⁷⁹ Ein gewisser Bilingualismus oder gar Plurilinguismus ist in weiten Teilen Afrikas und Asiens, wo nahezu alle Menschen außer ihrer Stammessprache und einer Nationalsprache noch Englisch oder Französisch als lingua franca bzw. Verkehrssprache benutzen, wie auch in gemischtsprachigen Bevölkerungen eher der Normalfall, sei es im ganzen Staatsgebiet wie in Luxemburg, der Schweiz oder Kanada oder nur in einer Provinz wie Alto-Adige (Südtirol) in Italien. Entsprechend liegen weltweit schon vielfache Erfahrungen mit mehr oder weniger effektiven Unterrichtsprogrammen zur Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit vor.

Gerade was den frühen Beginn einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit angeht, sind die meisten sogenannten Entwicklungsländer vielen Industriestaaten um Jahrzehnte voraus. Das wird bei der Diskussion um die Einführung von Fremdsprachen oder gar bilingualen Spracherwerbskonzepten in der Grundschule offensichtlich manchmal vergessen. Auch in Deutschland, wo die Kultusminister erst 1964 die obligatorische Einführung einer Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr in den bundesrepublikanischen Schulen beschlossen⁸⁰, werden manche Projekte zum Frühbeginn so dargestellt, als wäre man gerade dabei, das Rad neu zu erfinden. Dabei gab es bereits 1962 in 45 in- und außereuropäischen Ländern spezielle Programme⁸¹ zur flächendeckenden Förderung der Zweisprachigkeit, wobei in 31 Ländern damit schon in der Grundschule oder sogar in vorschulischen Einrichtungen begonnen wurde. In Berlin starteten die ersten Versuche mit Frühbeginn Englisch im 3. Schuljahr mit 6 ausgewählten Klassen 1964, aber noch im Schuljahr 1999/2000 gehört dieser Unterricht noch längst nicht zum Regelangebot an allen Berliner Grundschulen. Was die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit betrifft, gehört Berlin aber ohnehin nicht gerade zu den innovativen Bundesländern. Vor einigen Jahren, als die SESB in den Pilotstaaten noch nicht bis zur Sekundarstufe ausgebaut war, gab es erst in sehr wenigen Schulen bilinguale Angebote, bei denen eine Fremdsprache auch als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Zum gleichen Zeitpunkt (1993) waren in Nordrhein- Westfalen bereits an 91 Schulen, darunter auch mehreren Real- und Gesamtschulen, solche Angebote üblich.⁸²

⁷⁹ Apeltauer (Hrsg.), 1987, a.a.O., S.10

⁸⁰ Erlass der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 28.10.1964, nach Titone, (1972) 1993², a.a.O., S.223

⁸¹ Titone (1972) 1993², a.a.O., S.140ff

⁸² Maïke Knust, „Bili ist echt gut...“, Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilingualem Unterricht in Schleswig-Holstein, Kiel 1994, S.29

Aus der Anzahl der Programme und der beteiligten Kinder lässt sich indessen noch keine Aussage über die Qualität dieses Sprachunterrichts ableiten. Der erhoffte Erfolg bleibt trotz bester Absichten oft wegen fehlender Voraussetzungen zur Umsetzung des Programms aus, meist aufgrund mangelhaft vorbereiteter Lehrer⁸³, aber auch wegen fehlendem geeigneten didaktischen Material, ungünstiger Zeitverteilung im Stundenplan oder nichtbedachter Weiterführung in der Sekundarstufe. Befürworter der frühen Erziehung zur Mehrsprachigkeit raten wegen der Verschwendung von Zeit, Finanzen und der Lernkapazität von Kindern daher auch Schulbehörden von einer Einführung von Sprachprogrammen eher ab, wenn nicht gleichzeitig die dafür erforderlichen Bedingungen bereitgestellt werden können.

„La lezione più importante che si può trarre da tutte le esperienze sia felici che fallimentari è che l'introduzione di un tale programma educativo rappresenta un'impresa di prima grandezza, della cui importanza debbono essere convinte anzitutto le autorità scolastiche responsabili... Non si può quindi pensare a lanciare una simile iniziativa se prima non si sono valutate tutte le possibilità offerte dal sistema scolastico: tempo disponibile, risorse umane, insegnanti sufficienti di numero e atti allo scopo, finanziamenti.“⁸⁴

Angesichts der Fülle von weltweit sehr verschiedenen Formen bilingualer Erziehung und einer entsprechenden Flut von Veröffentlichungen soll hier auf die Darstellung verschiedener Ansätze im Einzelnen verzichtet werden, zumal in den meisten Fällen weder deren Erfolg noch ihr Scheitern eindeutig nachgewiesen wurde. Zahlreiche Untersuchungen lassen aufgrund untersuchungsmethodischer Mängel keinerlei Rückschlüsse auf den Erfolg einer Methode oder eines Spracherwerbskonzepts zu. Bei einem Vergleich von 77 schon als halbwegs seriös aus Hunderten ausgewählten Untersuchungen stieß MacNamara⁸⁵ – abgesehen davon, dass ausgenommen in den Bereichen der spontanen Kommunikation und Orthographie die Ergebnisse überwiegend Ebenbürtigkeit oder Defizite bei sogenannten Bilingualen nahe legten – vor allem auf methodologische Unzulänglichkeiten.

Vor allem aufgrund ideologischer Positionen kamen Untersuchungen, die mitunter den Ansprüchen von validen Verfahren nicht im Mindesten genügen und häufig mit Grundlagenforschung zum Zusammenhang zwischen Intelligenz und Mehrsprachigkeit gekoppelt waren, oftmals zu sehr widersprüchlichen Ergebnissen. So stellten frühere überwiegend amerikanische Untersuchungen ab den 30er Jahren bis ca. 1960 bei zweisprachigen Kindern trotz der Teilnahme an Sprachförderprogrammen deutlich

⁸³ Titone (1972) 1993², a.a.O., S.304: „La preparazione degli insegnanti è a nostro parere - confortato dal parere di molti esperti - il punto più dolente dell'intera questione.“

⁸⁴ Titone (1972) 1993², a.a.O., S.300

⁸⁵ MacNamara, *Bilingualism and primary education: A study of Irish experience*, Edinburgh: University Press 1966 - nach Titone (1972) 1993², a.a.O., S.114ff

schwächere Schulleistungen gegenüber monolingualen Kindern fest. Auch hinsichtlich allgemeiner kognitiver Fähigkeiten ergab sich eher eine Überlegenheit der Monolingualen. Derlei angeblich die negativen Auswirkungen von Zweisprachigkeit beweisenden Ergebnisse wurden oft als Argumente gegen die Förderung einer Bilingualität missbraucht, obwohl die Untersuchungen methodisch angreifbar sind, da sie oft nur Teilbereiche sprachlichen Verhaltens berücksichtigten und sozial-ökonomische Aspekte der eher doppelt halbsprachigen als annähernd ausgewogen bilingualen Einwandererkinder meistens vernachlässigten.

Dagegen schien die umfangreiche Studie der kanadischen Linguisten Peal und Lambert (1961) eine Überlegenheit der französisch-englisch aufwachsenden Kinder gegenüber Monolingualen zu belegen. Doch auch diese methodologisch korrektere Untersuchung bestätigt nicht eindeutig die vermuteten Vorteile von Bilingualen, denn die in Montreal untersuchten bilingualen Kinder gehörten überwiegend zur sozial höheren Schicht und bildeten damit ebenfalls keine Zufallsstichprobe. Aber eine Beurteilung der Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit ist eigentlich nur möglich, wenn hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Grad der Bilingualität präzisiert wird und wenn monolinguale und bilinguale Kinder miteinander verglichen werden, deren soziale Herkunft und Intelligenz sich ziemlich gleichen.

Trotz der beim gegenwärtigen Forschungsstand noch nicht eindeutig geklärten positiven oder negativen Konsequenzen einer Mehrsprachigkeit scheint inzwischen festzustehen, dass bilingualer Unterricht unter der Voraussetzung, beide Sprachen werden optimal gefördert und der Unterricht erschöpft sich nicht in der Ausbildung semilingualer Sprachkompetenzen, weder die psychische noch die kognitive Entwicklung der Kinder beeinträchtigt. Darüber hinaus entwickeln Bilinguale offensichtlich ein metalinguistisches Bewusstsein, das nach einer Untersuchung von Kenji Hakuta⁸⁶ zu einer Überlegenheit im Umgang mit Sprachen allgemein und bei der Begriffsbildung führt. Außerdem ist nach hochsignifikanten⁸⁷ Ergebnissen einer in der romanischen Schweiz von Lewis Balkan durchgeführten Studie⁸⁸ anzunehmen, dass zur Zweisprachigkeit erzogene Kinder ab einer gewissen - nicht besonders hohen - allgemeinen Intelligenz zumindest über ein größeres, über sprachliche Phänomene hinausreichendes Wahrnehmungsvermögen verfügen als Monolinguale. Die sozialen Vorteile für annähernd ausgewogen Bilinguale sind ohnehin unbestritten.

⁸⁶ Hakuta 1987, nach Zimmer, *Mehrsprachigkeit: wie wird der Kinderkopf damit fertig?*, in: *Die Zeit*, Nr. 50, 1996

⁸⁷ Balkans Ergebnis weist ein Signifikanzniveau von 0.001 auf. Nach statistischen Konventionen reicht schon ein niedrigeres Signifikanzniveau von 0.05 zur Bestätigung einer Hypothese aus.

⁸⁸ Balkan 1970 - nach Titone (1972) 1993², a.a.O., S. 108

Ob und welche weiteren positiven Folgen eine annähernd ausgewogene Bilingualität für die Persönlichkeit des Bilingualen mit sich bringt, soll innerhalb der vorliegenden Untersuchung nicht weiter erörtert werden. Bei den Beobachtungen zur Entwicklung der Sprachkompetenz an der SESB interessiert in erster Linie, in welchem Zeitraum sich welche Sprachfähigkeiten entwickeln. Für die Einrichtung der SESB war die Notwendigkeit einer allgemeinen Mehrsprachigkeit im Zuge der europäischen Einigung maßgeblich. Damit steht für den Berliner Schulversuch nicht zur Debatte, ob Bilingualität an sich als wertvoll erachtet wird, sondern wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann. Insofern sind allerdings Argumente für oder gegen die Fortführung von bestimmten bilingualen Schulprogrammen bedeutsam. Da im Rahmen dieser Untersuchung kein annähernd vollständiger Überblick über die immerhin schon seit der Mitte des letzten Jahrhunderts praktizierten Programme einer schulisch vermittelten Zweisprachigkeit gegeben werden kann, soll wenigstens ein aktuelles Beispiel angeführt werden, um daran wichtige Faktoren zu erläutern, die zum Erfolg bzw. Misserfolg einer schulisch gesteuerten bilingualen Erziehung beitragen.

Bis zum 1968 erlassenen *Bilingual Education Act* wurden die Einwandererkinder in den USA nur nach dem Submersionsprinzip unterrichtet, das auch für die meisten Migrantenkinder in Deutschland angewendet wird. Da im Unterricht ausschließlich die Landessprache verwendet wird, findet der Zweitspracherwerb dabei nach der *“sink or swim“*-Methode⁸⁹ statt. Wegen des häufigen Schulversagens, das sich bei dieser die besonderen Sprachschwierigkeiten vernachlässigenden Methode bei der Mehrheit der Betroffenen zwangsläufig einstellte, und um der Forderung ethnischer Minderheiten nach stärkerer Anerkennung ihrer Heimatkultur entgegenzukommen, wurden im Verlauf der folgenden Jahre in vielen Bundesstaaten der USA spezielle Programme zur Förderung der Zweisprachigkeit institutionalisiert. Dabei wurden – weitgehend ohne vorherige gründliche Konzeptentwicklung – verschiedene Programme mit unterschiedlich hohem Anteil von muttersprachlichem Unterricht ausprobiert.

In Kalifornien setzte sich vor allem das *Transitional Bilingual Education* - Programm (TBE) durch, bei dem die Kinder, begleitet von strukturiertem Englischunterricht, zunächst überwiegend in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Mit steigenden Englischkenntnissen ist die Reduzierung des muttersprachlichen Unterrichts vorgesehen, bis schließlich Englisch die ausschließliche Unterrichtssprache darstellt. In den ersten Schuljahren beschränkt sich der Anteil des Englischunterrichts auf einen kleinen Bruchteil des Schultags.

⁸⁹ English First Foundation (Hrsg.), Issue Brief: *Evaluations of Current Bilingual Programs*, Springfield 1997

“The best longitudinal, real-life study of bilingual education is, of course, the 330,000 or so kids in L.A. currently stuck in ‘bilingual classes’. Most of these children, the vast majority of whom are Mexican-American, are for their early years limited to just one-half hour of formal English instruction per eight-hour day.”⁹⁰

Die kalifornischen Behörden halten unter dem Einfluss des Linguisten Stephen Krashen⁹¹ an dieser Methode der bilingualen Erziehung fest, obwohl etliche Untersuchungen keinen merklichen Erfolg bei den Migrantenkindern mit vorwiegend spanischer Herkunftssprache feststellen konnten. Hinsichtlich der allgemeinen Schulleistungen und vor allem der Englischkenntnisse schneiden die an diesem Programm teilnehmenden Kinder nach wie vor genauso schlecht ab wie bei der Submersionspraxis. Dabei ist der Misserfolg so evident, dass inzwischen nicht etwa nur englischsprachige Amerikaner die enorme Verschwendung von Steuergeldern kritisieren, sondern paradoxerweise seit 1997 gerade viele der aus Lateinamerika eingewanderten Eltern, die sich 10 Jahre zuvor für die Einrichtung bilingualer Programme engagierten, mit einer von Konservativen wie Linken gleichermaßen unterstützten Initiative gegen TBE protestieren und die Abschaffung der sogenannten bilingualen Erziehung fordern. Das offensichtliche Scheitern dieses amerikanischen Transitionsprogramms lässt sich zumindest teilweise auf den zum Erwerb der Zweitsprache verwendeten geringen Zeitanteil zurückführen und macht deutlich, dass die erfolgreiche Erziehung zur Mehrsprachigkeit nicht allein von guten Absichten abhängt. Bei der Evaluation von gesteuertem Sprachunterricht sind daher die beträchtlichen Unterschiede bei den verschiedenen Ansätzen hinsichtlich Intention, Zielgruppe, Organisation, finanzieller Ausstattung usw. zu berücksichtigen.

Statt einer bloßen, angesichts der Vielzahl auch zwangsläufig unvollständig bleibenden Auflistung weiterer Ansätze folgt eine Zusammenstellung der wichtigsten Kategorien, nach denen sich schulische Sprachförderprogramme unterscheiden. Dabei werden auch die für den natürlichen Zweitspracherwerb in Frage kommenden Variablen erfasst, wenn diese schon vor dem Eintritt in die Schule erworbenen Sprachfähigkeiten in der Schule dann mit entsprechenden Maßnahmen gezielt erhalten oder ausgebaut werden.

Jedoch werden reine Submersionsprogramme, die sich darauf beschränken, Kinder in der Schule ohne weitere Hilfestellung dem ausschließlich in der Zweitsprache erteilten Unterricht auszusetzen, nicht aufgeführt, weil ihnen das Kriterium der gezielten Förderung fehlt. Einer solchen Situation werden in Deutschland viele Migrantenkinder

⁹⁰ Stewart, Jill, *Bilingual Bunk*, New Times Los Angeles, 24. Juli 1997

⁹¹ Krashen ist in der Spracherwerbsforschung durch seine Input-Theorie wohlbekannt. Zu seiner Rolle bei der Aufrechterhaltung des TBE-Programms siehe Stewart 1997, a.a.O.

unterworfen, was Gogolin veranlasst, vom monolingualen Habitus der multilingualen Schule zu sprechen⁹², weil die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Schüler nichtdeutscher Herkunft nicht genutzt wird. Ohne spezielle Förderung wenigstens in der Zweitsprache ist eine solche benachteiligende Unterrichtsform selbst bei noch so plurilingualer Zusammensetzung der Lerngruppe nicht als gesteuerter Spracherwerb, geschweige denn als bilingualer Unterricht zu betrachten. Von einem bilingualen Unterricht kann nur gesprochen werden, wenn die Schüler nicht nur aus zwei Sprachgemeinschaften stammen, sondern auch Unterricht in zwei Sprachen erhalten, wie es an der SESB der Fall ist.

Kategorien von gesteuerter Zwei- und Mehrsprachigkeit

- Fremdsprache / Zweitsprache

Vermittlung von Fremdsprache (meistens ohne Kontakt zu *native speakers* dieser Sprache) oder Zweitsprache⁹³, die bereits gleichzeitig mit der Muttersprache oder nachzeitig durch einen Umzug in ein anderes Sprachgebiet erworben wurde oder erst ab Schuleintritt vermittelt werden soll (in der Regel mit Kontakt zu *native speakers*).

- Funktion der vermittelten Zweitsprache

Vermittlung einer allgemeinen Verkehrssprache (siehe weite Teile Afrikas und Asiens) oder einer Nationalsprache in einer plurilingualen Bevölkerung (siehe z.B. ehemalige Sowjetunion bzw. einer weiteren Sprache mit dem Status einer Nationalsprache in Belgien oder Kanada) oder sogar beides (z.B. in Indien, Malaysia, auf Ceylon oder den Philippinen), der landesüblichen Umgebungssprache oder der Sprache eines Nachbarlandes. – Die Funktion der zu lernenden Sprache beeinflusst stark die zum Lernerfolg notwendige Motivation. So entwickeln Gastarbeiter, denen etwa aufgrund eines von vornherein nur für eine begrenzte Aufenthaltsdauer angelegten Erwerbsverhältnisses die Akkulturationsbereitschaft fehlt, eher selten Sprachkenntnisse, die über die zur Minimalkommunikation am Arbeitsplatz ausreichenden Fertigkeiten hinausgehen.

- Prestige der vermittelten Zweitsprache

Das ebenfalls stark zur Lernmotivation einer Sprache beitragende Prestige einer Sprache kann durch einen emotionalen Bezug zu Sprechern/zur Kultur dieser Sprache gegeben sein, hängt aber meistens vom internationalen Verbreitungsgrad dieser Sprache und vom Status der Sprecher ab.

- Relative Schwierigkeit der Zweitsprache

Ähnlichkeiten bzw. starke Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache beeinflussen zumindest in der Anfangsphase die zum Spracherwerb erforderliche Zeitdauer, wobei jedoch ein zu vorschnellen Generalisierungen verleitender Kontrastmangel das Lernen einer sehr ähnlichen Sprache auch erschweren kann.

⁹² Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 1994

⁹³ Zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs wird im Folgenden bei in schulischen Einrichtungen intensiv zu lernenden Sprachen, die nicht die Muttersprache darstellen, nur der Begriff Zweitsprache verwendet, auch wenn es sich bereits um eine dritte, vierte usw. Sprache handelt oder wenn der Unterricht nicht nur die Vermittlung bilingualer Fähigkeiten, sondern den Erwerb mehrerer Sprachen vorsieht.

- Verbreitungsgrad der Sprachvermittlung

allgemeine, als Regelfall in einem Land oder in einer Region flächendeckend institutionalisierte Vermittlung der Sprachkenntnisse oder nur Angebot für wenige Schüler, etwa aufgrund fehlender qualifizierter Lehrkräfte; infolge begrenzter Aufnahmekapazität; aufgrund einer lokal sehr beschränkten Einrichtung bei gezielter oder zufälliger Ortswahl; infolge elitärer Auswahl; wegen der Erhebung von Schulgeld; nur unter bestimmten sprachlichen Voraussetzungen oder im Rahmen eines noch im Erprobungsstadium befindlichen Pilotprojekts oder Schulversuchs

- Symmetrische / asymmetrische Vermittlung einer Zweitsprache

Asymmetrische Vermittlung einer Zweitsprache, etwa nur der Umgebungssprache als Zielsprache für Minoritäten oder einer allgemeinen Unterrichtssprache, die nicht die Herkunftssprache der Schüler darstellt (z.B. Englisch oder Französisch in Ghana, Kenia, Uganda, Sambia usw.), oder symmetrische Vermittlung von zwei Sprachen bei allen am Lernprozess der Gruppe Beteiligten, etwa der in gemischtsprachigen Lerngruppen vertretenen Muttersprachen mit oder ohne Einbezug der jeweiligen Kultur

- Einbezug der Muttersprache

Bei Vermittlung einer Zweitsprache nur für einen Teil der Lerngruppe:

ohne oder mit Pflege der jeweiligen Muttersprache oder wenigstens unter Anerkennung der Muttersprache wie beim SEI- Programm (*Structured English Immersion*) in den USA, bei dem die Schüler im Unterricht auch ihre Muttersprache verwenden dürfen, während der ihre Sprache zwar verstehende Lehrer nur auf Englisch antwortet

- Einsatz der Zweitsprache im Unterricht

Verwendung der Zweitsprache nur im Zusammenhang mit systematischem Sprachunterricht, was auf Fremdsprachenunterricht hinausläuft; oder auch als Arbeitssprache / Vehikularsprache, z.B. in Sachfächern, Mathematik oder im musischen Bereich, was je nach dem Anteil am Gesamtunterricht als Teilimmersion oder bei etwa gleichen Anteilen als Immersion bezeichnet wird; oder als ausschließliche Unterrichtssprache

- Anfangszeitpunkt der Sprachvermittlung

Beginn der Erziehung zur Mehrsprachigkeit erst in der Sekundarstufe oder bereits während der Grundschule bzw. schon in vorschulischen Einrichtungen

Bei Beginn der Sprachvermittlung während der Elementarerziehung:

mit gleichzeitiger oder nachzeitiger Alphabetisierung (mit Beginn in L1 oder L2) in den verschiedenen Sprachen oder ausschließlich in L2

- Kontinuität der Sprachvermittlung

Bei Beginn der Sprachvermittlung während der Elementarerziehung: mit oder ohne gesicherter Kontinuität in der Sekundarstufe

- Ausstattung

Die Qualität des zur Verfügung stehenden didaktischen Materials hängt – abgesehen von der fachkompetenten Ausarbeitung der Lehrbücher, Arbeitsbogen oder Lernspiele -- auch von der finanziellen Ausstattung der Schulprogramme ab, die außerdem weitere wichtige Lernbedingungen beeinflusst (wie anregende Klassenräume, Nutzung von Teilungsräumen und modernen, technischen Medien sowie die Lerngruppengröße).

- Zeitdauer

Vermittlung bilingualer Fähigkeiten bei ungleichem oder ausgewogenem Anteil der beiden Sprachen im Unterricht (etwa 50 %), wobei bei ungleichen Anteilen transitorische Modelle mit allmählicher völliger Verdrängung der Erstsprache (wie bei dem zuvor erwähnten, teilweise in den USA praktizierten *Transitional Bilingual Education* - Programm) zu unterscheiden sind von solchen mit wechselnden Lernzeitanteilen (wie z.B. in Luxemburg, wo in der Grundschule neben der Verwendung des Luxemburgischen und französischem Fremdsprachenunterricht zunehmend mehr auf Deutsch unterrichtet wird, während der Anteil der in Französisch unterrichteten Fächer in der Sekundarstufe bis zu 50 % anwächst), bei denen im Verlauf der Gesamtschulzeit sukzessive ein ähnlich ausgewogener Zeitanteil auf die beiden Sprachen verwendet wird wie bei der gleichzeitigen 50 % - igen Aufteilung

- Zeitverteilung

Abgesehen vom Lernalter und der aufgewendeten Lernzeit kann der Lernerfolg auch von der Verteilung der für den Zweitspracherwerb vorgesehenen Zeit durch eine geschickte Stundenplangestaltung abhängen; wegen der Aufnahmekapazität von Kindern ergibt sich natürlich ein Unterschied, ob etwa Lernzeiten von täglich 30 Minuten am Anfang oder gegen Ende des Schultags eingeplant werden.

- Zusammensetzung der Schülerschaft:

einsprachig oder gemischtsprachig,

wobei entweder überwiegend zusammen oder nach Sprachgruppen getrennt unterrichtet wird

mit entsprechend unterschiedlicher Nutzung der Kontakte zu „peers“

unter Bildung von Jahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppen

- Zusammensetzung der Lehrerschaft

Die Qualifikation der Lehrkräfte ist sehr unterschiedlich und oft ein wunder Punkt bei staatlich gefördertem Zweitspracherwerb. Als Lehrer der Zweitsprache werden Muttersprachler oder Lehrer mit Fremdsprachenkenntnissen in der Zweitsprache eingesetzt. Manche Muttersprachler haben jedoch weder eine sprachdidaktische Ausbildung noch wenigstens langjährige Erfahrung im Unterrichten ihrer Muttersprache als Zweitsprache. Außerdem haben vor allem bei asymmetrischen Programmen die Lehrer häufig keine Kenntnisse der Herkunftssprache der Schüler. Aber selbst bei symmetrisch vorgesehenem bilinguaem Unterricht werden mitunter Lehrer ohne entsprechende Kenntnisse der anderen Sprache eingesetzt, womit die Kooperation oder gar Team-Teaching erschwert wird. Wegen mangelndem Training zur Analyse von Sprachschwächen können sie häufig keine differenzierenden Maßnahmen zur Behebung einleiten. Die unterschiedliche Ausbildung wirkt sich nicht nur hinsichtlich der fachlichen Eignung, sondern auch durch die Verwendung geeigneter Lehrmethoden (lehrer- oder schülerzentrierter Unterrichtsstil, wie überwiegender Frontalunterricht oder Gruppen- bzw. Partnerarbeit) auf die Qualität der Sprachvermittlung aus.

- Wissenschaftliche Begleitung bei Pilotprojekten

Die bei Pilotprojekten übliche wissenschaftliche Begleitung sollte nicht nur der finanzierenden Behörde als Rechtfertigung für den Aufwand dienen oder einen wissenschaftlichen Selbstzweck erfüllen, sondern schon durch Praxisnähe während der experimentellen Phase den mit der Umsetzung beauftragten Lehrern hilfreich zur Seite stehen, z.B. könnten kontinuierliche Sprachstandsbeobachtungen als

Ausgangspunkt zur Planung eines differenzierenden Unterrichts genutzt werden. Nur eine solide Evaluation von Pilotprojekten, die bei einer kompetenten und kritischen Beobachtung der Lernprozesse Schwächen und Stärken eines bestimmten Ansatzes erkennt und dokumentiert, woraus eventuell empfehlenswerte Veränderungen und/oder Fortbildungsangebote abzuleiten sind, kann einem Erziehungskonzept zur Verbreitung von Mehrsprachigkeit einen innovativen Charakter verleihen.

Alle genannten Faktoren haben natürlich Auswirkungen auf den Erfolg des Unterrichts und bedingen somit das bei einem gesteuerten Zweitspracherwerb zu erreichende sprachliche Niveau. Welche Entscheidungen beim bilingualen Schulversuch der SESB hinsichtlich der zur Umsetzung der bilingualen Erziehung gewählten Organisationsform getroffen wurden, kann einem Vergleich der vorstehend genannten möglichen Optionen mit den unter 4.2 dargestellten Ausführungen zu den organisatorischen Bedingungen an der SESB entnommen werden.